



Quelles perspectives possibles entre industrialisation de la formation et industries culturelles ?

Yolande Combès

► To cite this version:

Yolande Combès. Quelles perspectives possibles entre industrialisation de la formation et industries culturelles ?. Colloque AIERI , Unesco, Jul 2007, Paris, France. hal-01387613

HAL Id: hal-01387613

<https://hal.science/hal-01387613>

Submitted on 25 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelles perspectives possibles entre industrialisation de la formation et industries culturelles ?

Yolande COMBÈS

Cette intervention pose « la question des modes d'industrialisation du secteur éducatif et du rapprochement de ces modes de ceux qui prévalent dans les industries culturelles en général ».

Des processus de médiatisation, optimisation, rationalisation, servuction¹ sont perceptibles à travers le déploiement de dispositifs tels que les campus numériques, les universités virtuelles, le réseau numérique au sein du système éducatif, celui de *e-learning* au sein des entreprises. Ces tendances, quoique intervenant de façon singulière, alimentent l'idée d'un rapprochement avec les industries culturelles puisqu'elles permettent la séparation du producteur et de son produit. De plus, elles interviennent dans le champ de la formation (MÆGLIN, 2003, p. 68) et sont soutenues, d'un point de vue idéologique, tant par des industriels ayant intérêt à l'extension de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, que par des instances politiques et/ou régulatrices au niveau national, européen ou international. L'Union européenne, l'Organisation mondiale du commerce, l'AGCS (Accord général sur le commerce des services) défendent une approche néo-libérale et une libéralisation des services de formation et d'éducation susceptibles de devenir des marchés prometteurs (LAMARCHE, 2004, p. 125-128). Si ces divers acteurs tentent d'œuvrer à l'élargissement des marchés de l'éducation et de la formation en proposant de libéraliser des secteurs jusqu'ici protégés par des régulations publiques, d'autres, tout aussi multiples (associations diverses de l'économie solidaire et d'éducation populaire comme Attac, syndicats ou associations d'enseignants, partis politiques, etc.), défendent des points de vue opposés et refusent l'idée que les savoirs soient traités comme une marchandise. Les États et les gouvernements oscillent entre les deux approches, tantôt « euphémisant », tantôt affirmant l'intérêt économique des biens éducatifs. (COMBÈS, 2004, p. 179-182).

Les processus en cours relèvent donc de mutations non seulement idéologiques mais aussi d'ordre technologique, institutionnel, économique, politique et social. Il convient donc de conduire une analyse appréhendant les discours comme des représentations idéologiques² et reposant sur l'observation des formes de concrétisation. On peut tout d'abord partir de l'hypothèse selon laquelle les actions en cours s'inscrivent dans une dynamique de performativité et un processus de technologisation industrielle³. Une question se pose alors : ce processus va-t-il concerner, à terme, tout le savoir ? Certes le développement de l'informatique et des télécommunications affecte directement la formalisation et la circulation des connaissances et, dans cette transformation, la nature du savoir ne reste pas intacte. Mais

¹ Le terme de servuction a été développé par EIGLIER et LANGEARD, 1987. Cela correspond comme nous le soulignons avec FICHEZ (1996) au fait que l'apprenant devient co-producteur du service, ce qui le définit « comme un acteur dont on attend qu'il soit capable de diagnostiquer ses besoins, de définir son parcours – avec ou sans l'aide d'un tiers – et comme le consommateur d'un service, marchand ou non, ciblé et formaté à sa mesure ».

² Représentations idéologiques qui correspondent à des éléments de légitimation des stratégies d'acteurs.

³ La technologisation correspond au mécanisme de substitution du capital au travail, par lequel des dispositifs techniques économisent des moyens humains.

le processus d'objectivation⁴ du savoir qui en résulte reflète la volonté de susciter des évolutions sociales diverses, dont certaines appuient et d'autres rejettent l'entrée de ce secteur dans un processus de marchandisation. Il convient dès lors de voir dans quelle mesure l'objectivation de la prestation éducative se réalise au travers des projets de technologies et en quoi et jusqu'où ceux-ci se soumettent aux enjeux de valorisation financière.

L'observation, la perception, l'analyse des phénomènes et des représentations doivent être interrogées pour savoir si l'on assiste actuellement à des mouvements convergents et concomitants entre processus d'idéologisation⁵, de technologisation, de rationalisation⁶ et d'objectivation concernant le savoir, cette conjonction pouvant être révélatrice d'un (ou de) processus d'industrialisation. Les questions soulevées sont diverses et il convient de voir dans quelle mesure elles sont posées par les acteurs de manière distincte ou au contraire de manière concomitante.

– Le processus d'idéologisation conduit-il à préparer les esprits au développement d'un nouveau paradigme éducatif ? Celui-ci reposera-t-il sur une nouvelle pensée industrielle en la matière et/ou sur l'émergence de nouveaux marchés (LA HAYE et MIÈGE, 1984) ?

– Le processus de rationalisation industrielle perceptible à travers des dispositifs technologiques se concrétise-t-il dans des formes socio-techniques et socio-économiques généralisables et viables ?

– Le processus d'objectivation de la prestation éducative ou de l'acte éducatif vise-t-il, en chosifiant des pratiques et des formes de relation, l'instauration de nouvelles normes et postures sociales ?

– La valorisation marchande, de plus en plus mise en avant, oblige-t-elle à reconsidérer la logique de service public qui fonde le système éducatif ? À une approche en termes d'échanges de connaissances se substitue-t-il ou s'articule-t-il une approche en termes de logique de marché ? Une troisième voie relative à l'économie solidaire paraît-elle porteuse de solutions inédites ?

Quelles formes de concrétisation s'instaurent et dans quelle mesure celles-ci augurent de scénarios allant dans le sens d'une soi-disant constitution d'industrie des savoirs ?

Nous faisons l'hypothèse que les mutations relatives à l'industrialisation et/ou marchandisation de l'éducation et de la formation affectent le cadre d'usage en place, les modes de pilotage (on passe par exemple d'une logique de programmation *a priori* de contenus à un mode de distribution à la carte, en fonction de la demande), la recomposition du champ (liée aux interférences inédites s'installant entre monde de l'éducation-formation et ceux du savoir et de la culture). Ces trois tendances obligent à prêter une attention particulière au déplacement des frontières au niveau du cadre spatio-temporel, des objets et critères de rationalisation, et du rapport non-marchand/marchand, public/privé, ceci afin de

⁴ Ce terme renvoie aux pratiques communicationnelles technologisées ou médiatisées, l'une désignant un processus d'instrumentation technique par les outils, l'autre renvoyant à l'opération de « mise en média », chacune se concrétisant et se matérialisant du côté de l'objectivation..

⁵ Le processus d'idéologisation propre à la « société de l'information » ou « société de la communication » s'appuie sur la science et la technique, il est au niveau des représentations le corrélat de la fusion de trois univers – la science, la technique et la production capitaliste. Voir HABERMAS (1984). Dans l'éducation, ce processus a trait à la normativité des discours de légitimation portés par les groupes partisans de l'industrialisation éducative (MÆGLIN, 2006, p. 121)

⁶ La rationalisation procède de la standardisation et codification de l'éducation, elle vient à l'appui de la conception, de la diffusion et de l'utilisation à grande échelle des services et biens éducatifs. La nouvelle rationalité industrielle privilégie la coproduction du service par l'apprenant.

voir dans quelles mesures ces déplacements augurent de nouvelles configurations de production et partenariales. Des relations originales sont susceptibles de s'instaurer, au travers des dispositifs développés, entre l'industrialisation de la formation et les industries culturelles, même si plusieurs scénarios sont envisageables. De manière sous-jacente est questionnée l'articulation problématique entre l'éducation sur la voie de nouvelles formes d'industrialisation et le monde éditorial obligé de reconsidérer ces modes de fonctionnement et de valorisation.

3.1 Une logique de parcours individuel susceptible de modifier le cadre spatio-temporel

Le premier niveau d'analyse part du constat que la médiatisation n'est pas que technique, elle permet, comme le souligne Bernard Miège (2004, p. 168), de régler des comptes avec les cadres d'usage antérieurs. En effet, l'objectivité des techniques confère à ces objets une dimension communicationnelle qui modifie le cadre de l'échange en favorisant « la réflexivité, chez les utilisateurs, en amont, du côté de la conception, comme en aval, du côté des pratiques d'apprentissage » (Mœglin, 2004, p. 92) et de manière plus particulière du côté de la constitution de parcours individuels.

Ainsi, l'unité de lieu, de temps et d'action propre à la classe dans l'enseignement simultané, laissant l'enseignant seul maître à bord, peut être remise en cause par ces objectifs nouveaux bien différents de l'application d'un programme préalablement établi. L'élargissement des fonctions et acteurs à prendre en compte entrouvre des zones d'incertitude. Reste donc à savoir dans quelle mesure les expérimentateurs, qu'ils soient industriels ou pédagogues, concourent à rendre éducatifs et opérationnels ces objets dans le nouveau cadre d'usage, et dans quelle mesure « l'idée de remplacer le contexte éducatif d'enseignement collectif et simultané par un paradigme requérant la participation des apprenants, la mise en place d'un environnement pédagogique ménageant à chacun un accès individualisé aux ressources » (Deceuninck, 2003, p. 118) et l'adéquation des formations aux besoins du monde économique et industriel, peuvent être généralisables.

La mise en place, selon la loi de modernisation de 2002 en France, de formes d'évaluation telle que la VAE (Validation des acquis d'expérience) comme le système de crédits ECTS (*European Credit Transfert System*) s'inscrivent dans une logique de construction de parcours individuels de formation par capitalisation internationale et inter-établissements, comme d'ailleurs l'élaboration de méthodes et critères communs d'évaluation pour générer un espace commun européen d'enseignement supérieur, décidé à Bologne en 1999. Toutes ces modalités sont révélatrices du souci politique de créer les conditions favorables d'un pilotage par l'aval et un enracinement spatio-temporel différent. Il conviendra cependant de situer la mise en œuvre de tels projets.

Dans quelle mesure les dispositifs développés, utilisant les réseaux, permettent-ils d'envisager la continuité de l'activité éducative de la classe aux autres lieux d'apprentissage (centres de ressources, centres d'auto-formation), de l'établissement au domicile, de celui-ci aux lieux de formation dans l'entreprise ?

Ce changement du cadre d'usage, comme le soulignent Julien Deceuninck (2000, p. 235-238), puis Pierre Mœglin (2004, p. 89), peut remettre en cause la fonction nodale du manuel scolaire, jusqu'ici réceptacle et garant d'une organisation pédagogique complexe, et inspirer des redéploiements, voire l'affranchissement des cadres pratiques, pédagogiques et institutionnels en place. Une autre forme de circulation des savoirs peut être envisagée et

Julien Deceuninck (2003 et 2004) a raison d'insister sur la recomposition de l'espace d'échange qui s'opère sous couvert de formation tout au long de la vie. L'accès et le développement du réseau numérique éducatif introduisent de nouvelles modalités de formation à travers des espaces virtuels, ceux-ci ne proposant rien de moins qu'un « renversement de paradigme de la topologie de l'espace éducatif tel qu'il s'est construit depuis le XIX^e siècle » (DECEUNINCK, 2003, p. 132). Reste à savoir si la construction des objets techniques actuels conduit à l'élaboration conjointe et simultanée entre pédagogues et industriels, d'un environnement capable de valoriser une « carte de l'offre » adaptée à des parcours individuels d'apprenants. Des questions se posent alors quant à l'intégration d'un cadre d'orientation susceptible de relier aspirations de l'apprenant, détermination des compétences acquises et à acquérir, définition de parcours et potentialités d'emploi. Cette éventualité n'apparaît aujourd'hui qu'hypothétique (elle peut être considérée comme un scénario parmi d'autres) et réclame de comprendre quelles formes de concrétisation sont réellement en cours d'élaboration.

Dans quelle mesure cette dynamique du pilotage de l'offre par la demande est-elle perçue comme fragilisant la configuration actuelle ? Rappelons que les modalités d'intervention de l'enseignant dans le cadre de son activité définissaient le livre comme un élément charnière indispensable de l'apprentissage et des connaissances. Celles-ci seront-elles reconsidérées dans le cadre d'une généralisation du « portfolio » qui met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et d'employabilité en le rendant sinon garant, du moins responsable de l'agencement des compétences qu'il construit ? Ne sera-t-il pas alors demandeur non seulement de fonctions d'orientation pour construire son portfolio et de propositions d'accès aux connaissances adaptées à cet objectif, mais aussi de garanties quant au processus d'intégration de l'enseignement et du monde du travail ? Les modes de production / distribution / consommation d'objets ou prestations éducatifs et de relations de services afférentes ne vont-ils pas alors se trouver fortement questionnés ? La nécessaire organisation de la filière, la détermination des formes de relations pédagogiques, de l'accès au savoir, des rapports connaissances/employabilité sont-elles réellement prises en compte par les acteurs ?

3.2 Quels circuits de production-distribution peuvent s'inventer ?

Quelles formes de maillages inédits des activités et des acteurs et quelles formes de rationalisation et réaménagement du processus de production-diffusion de ressources de contenu ce changement du cadre spatio-temporel implique-t-il ? À quelles conditions une nouvelle carte de l'offre peut-elle se constituer ?

Ce deuxième niveau d'analyse interroge plus spécifiquement les infléchissements sur les plans structurels et organisationnels. Si le livre et l'enseignant ne semblent plus constituer l'élément charnière unique reliant connaissances et processus d'apprentissage, peut-on avancer, comme le propose Gérard Puimatto (2006, p. 556-562), que les acteurs participant à la mise en œuvre du réseau numérique éducatif, en organisant progressivement une architecture globale de l'information et de la communication, assureraient une fonction d'intégration et de régulation des fonctions d'apprentissage mais aussi des aspects documentaire, administratif, gestionnaire, organisationnel, voire logistique, et plus globalement de la vie scolaire, universitaire et sociale ? Ne pourrait-il pas devenir, comme le livre à une autre époque, l'élément pivot des transformations en cours, celui autour duquel tout s'organise ? L'auteur a raison de souligner que, « situation paradoxale, comme au

XIX^e siècle, ses principaux usagers (enseignants) sont en marge du réseau d'acteurs qui préside à son déploiement » (p. 562). Il faut remarquer cependant que le réseau numérique éducatif peut être investi par des acteurs ayant parfois des visées contradictoires mais qu'il se situerait, contrairement au livre, au niveau de la macro-structure. En tant que facteur de stabilisation, ses effets porteraient à la fois sur les contours du système éducatif, ses modes d'action et de pilotage. Il est possible qu'à l'avenir, comme le souligne Romuald Normand (2006, p. 106), le développement de procédures de qualité, dictées par la recherche de l'efficacité et de la performance, trouve dans ces outils le moyen d'imposer de nouvelles normes et d'introduire des instruments de mesure adaptés à la conduite d'un management proche de la gouvernance des entreprises, et ainsi de transformer le statut de l'enseignement supérieur en Europe en le faisant passer d'une situation de relative autonomie sous contrôle étatique à une autonomie régulée par des mécanismes de concurrence.

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux ressources de contenus, objets de conjonction entre industrialisation de la formation et industries culturelles, le développement de réseaux numériques éducatifs oblige les acteurs à s'interroger sur les formes et les modes de production, sur la codification des contenus (granularisation), sur les modalités de procédures de suivi et d'évaluation ainsi que sur celles du guidage et du repérage des ressources (indexation)⁷. Il convient de se demander dans quelle mesure ces processus sont moins conduits par l'amont (et par le souci *a priori* de définir un programme) et davantage déterminés en fonction de l'aval (parcours de l'apprenant).

Puisque les dispositifs de formation ou d'éducation font référence à des systèmes de médiation et non à de simples biens reproductibles, ils réclament des formes de réflexivité inédites fondées entre autres sur la remontée de l'utilisateur (l'enseignant) dans le processus de conception, et la recherche de formes d'inscription du sur-mesure dans le cadre d'une véritable chaîne de reproduction. Celle-ci doit-elle être fondée sur l'idée de granularité et d'usages ciblés qui implique une sorte de normalisation de configurations d'utilisateurs⁸ et l'adjonction de relations de services (accompagnement, validation, etc.) ?

Ces configurations, si elles se généralisent un jour, vont entrer en conflit avec la logique de produit fini comme un tout unifié qui a été omniprésente jusqu'à récemment dans les industries culturelles. « L'engagement généralisé des individus dans différentes communautés de savoirs ou de pratiques devient aujourd'hui une réalité qui remet en cause à la fois l'hypothèse d'un auteur unique et celle d'une œuvre close », explique Éric Delamotte (2006, p. 58). Le réseau numérique, en élargissant les potentialités des règles de conception, de production, d'accessibilité et de circulation des connaissances, permet donc d'inventer d'autres circuits de production-distribution. Mais ceux-ci peuvent reposer sur deux principes contradictoires : « celui de synergie, qui renvoie à un idéal collaboratif, associant des acteurs au sein d'une seule et même structure, aussi homogène que possible » et celui de

⁷ L'élaboration des connaissances par les interactions et les usages conduit à mettre au point des outils permettant d'identifier, enregistrer et opérationnaliser, dans le courant du processus d'enseignement-apprentissage, des lacunes, incidents critiques appelés à faire l'objet d'améliorations du dispositif. De même l'évaluation des compétences individuelles à distance conduit à élaborer des outils docimologiques permettant d'automatiser les procédures de vérification des savoirs et savoir-faire acquis ainsi que de diagnostiquer les points faibles et, le cas échéant, d'orienter vers des trajectoires compensatoires.

⁸ Si le découpage disciplinaire et par classe d'âge est au fondement du système actuel, la logique de parcours individuels réclame de définir des critères correspondant à ce nouvel esprit.

« mutualisation » qui suppose, au contraire, une mise en commun des ressources dans un cadre communautaire et, par conséquent, le maintien, voire le renforcement, de l'hétérogénéité institutionnelle et fonctionnelle des partenaires (COMBÈS et MÆGLIN, 2005, p. 4-5). Si les décideurs et gestionnaires, comme nous l'avons vu plus haut à travers la question des normes de qualité, se réfèrent au premier principe, les enseignants se retrouvent davantage dans le second. Celui-ci est, en effet, au fondement d'une régulation entre acteurs-enseignants alternative au mode institutionnel hiérarchique et administratif traditionnel et au modèle éditorial classique. En effet, les circuits de production-distribution, à l'image de Sesamath⁹ ou des publications scientifiques en ligne, s'affranchissent de l'édition scolaire ou de la presse spécialisée. Les enseignants et chercheurs s'inscrivent dans un esprit de mutualisation empruntant à celui du logiciel libre. Celui-ci a partie liée avec la mise en place de conditions telles les « *Creative Commons* », capables de fournir un cadre juridique au partage des œuvres de l'esprit dans un registre non-marchand. Des affinités profondes existent entre ces approches relevant de l'économie solidaire et l'état d'esprit des enseignants et chercheurs (ARCHAMBAULT, 2005, p. 6). Ces derniers sont loin d'adhérer à l'idéologie de l'*homo œconomicus*, de la privatisation des savoirs. Ces observations nous conduisent à poursuivre la réflexion en nous demandant dans quelle mesure ces questions ont une influence sur les maillages inédits des activités et des acteurs qui tendent à s'instaurer.

3.3 Des recompositions industrielles entre sphères éducative et culturelle

Les questions d'industrialisation et de marchandisation de la formation obligent à questionner les recompositions territoriales et industrielles qui s'opèrent ou qui risquent de se réaliser. Celles-ci impliquent, au-delà des reconfigurations des structures et dispositifs éducatifs, des articulations nouvelles entre acteurs du champ éducatif et des champs connexes. Les problèmes soulevés par l'industrialisation de la formation doivent être d'autant plus approfondis que la plupart nécessitent d'être intégrés par les industries culturelles si celles-ci veulent être partie prenante de la constitution possible d'une industrie des savoirs.

Les négociations récentes (mars 2006) entre le ministère de la Culture et les sociétés d'auteurs à propos d'une loi sur les « droit d'auteur et droit voisin dans la société de l'information », mise à l'agenda politique à cause d'une directive européenne au sujet de l'exception à des fins pédagogiques et de recherche, montrent, au vu des choix opérés¹⁰, que les synergies entre le monde des industries culturelles et le monde éducatif sont pour le moment improbables. Certes, l'autorité ministérielle a œuvré ces dernières années pour imaginer, à travers la mise en place de contextes d'expérimentation¹¹, de nouveaux modes de fonctionnement entre le système éducatif, d'une part, et les éditeurs, les développeurs d'une ingénierie logicielle spécifique (environnements numériques de travail), d'autre part. Les autorités politiques, compte tenu de l'importance sociale de ces activités et des questions

⁹ Le mouvement du logiciel libre s'organise pour tendre vers une disponibilité plus grande des ressources éducatives. Outre Sesamath (www.sesamath.net) existe Weblettres (www.weblettres.net) et Ariadne (enseignement supérieur). Ce type de communautés échappe au contrôle et pilotage institutionnels. Les inspecteurs essayent de s'inscrire au sein de celles-ci pour y jouer non un rôle de supervision mais d'animation. *Débat ORME mars 2006 à Marseille.*

¹⁰ Cette loi a été l'occasion pour ces acteurs économiques de faire du lobbying auprès des autorités politiques et d'obtenir la réduction des usages des documents pour enseignants et chercheurs pendant au moins deux ans.

¹¹ Rappelons ici pour mémoire les appels à proposition pour les campus numériques en 2000 et 2001, le développement des Espaces numériques de savoir en milieu scolaire en 2003.

relatives au développement d'une industrie des savoirs au niveau international, se trouvent confrontées à des enjeux contradictoires. Soit elles privilégient une approche économico-industrielle, soit une approche politico-philosophique. Dans le premier cas, elles s'attacheront à défendre la préservation de la propriété intellectuelle, dans le second un statut de « bien commun » pour les ressources éducatives. Si les acteurs du monde éducatif se situent plutôt dans cette dernière mouvance, les industriels détenteurs de contenu optent pour la première approche. Il est vrai que les uns se situent dans un contexte de service public, tandis que les autres visent la marchandisation des savoirs. Cette tension est révélatrice et suscite des interrogations sur plusieurs plans.¹²

¹² Si de nombreux discours avancent la nécessité de conduire un changement et parlent de modèle en crise, il nous semble qu'ils doivent être interprétés comme la volonté de construire de nouvelles références concernant la place de l'éducation et de la formation dans la société. En effet, si le modèle d'enseignement simultané a concilié pendant plus d'un siècle une logique politico-philosophique et une logique économico-industrielle, la crise actuelle marquerait la difficulté de continuer à concilier ces deux logiques. Rappelons que la première concerne l'intégration nationale, qui réclamait au départ la diffusion de l'idée de progrès et des Lumières et était fondée sur les notions d'égalité des chances, d'uniformité des services et de redistribution des ressources, et que la seconde repose sur la rationalisation des tâches, la péréquation des moyens et des économies d'échelle. Il semble que non seulement ces logiques reposent aujourd'hui sur des référents différents, mais que la seconde prend le pas sur la première.

En effet, au niveau politico-philosophique, des dimensions nouvelles apparaissent qui remettent en cause les fondements premiers de l'éducation. Nous évoquerons trois types de disjonction : le passage de la Nation comme valeur référentielle de la logique civique à l'idée transnationale, renvoyant à la logique marchande et/ou connexionniste ; la tendance à la dualisation de la société qui devient particulièrement sensible dans le champ éducatif et qui rend problématique le souci d'équité avancé dans les textes fondateurs de l'école ; la rupture avec une conception durkheimienne de « la formation comme inculcation de règles, normes, valeurs, par les institutions à des individus passifs » (DUBAR, 1991, p. 18) qui repose autrement les questions de la citoyenneté et de la position de l'apprenant dont on attend qu'il soit actif. Divers courants s'affrontent sur la question de l'intervention des sphères économique, politique, sociale ou culturelle vis-à-vis du système éducatif. Si certains défendent la dissolution de l'école dans la société en avançant l'idée d'une société pédagogique, d'autres insistent pour conserver l'autonomie de ce secteur vis-à-vis des autres sphères de la société. Un point reste au centre des débats : la nécessité de mener une réflexion sur le statut du bien éducatif par rapport aux autres biens à distribuer (RICOEUR, 1991, p. 176-195). Ainsi, selon que sont privilégiées les logiques civique, domestique, industrielle, marchande ou connexionniste – pour reprendre les distinctions d'ordre de grandeur de Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999) –, la place donnée à l'éducation dans la société diffère.

Au niveau économico-industriel, les différents travaux menés jusqu'à maintenant permettent de noter diverses tendances de changement dont il s'agit de dégager la ou les logiques internes. On relève des tendances polymorphes empruntant à diverses formes industrielles. Il semble toutefois que la résolution du problème posé par l'inéluctable conjonction de l'industrialisation culturelle, nécessaire mais insuffisante, et de l'industrialisation des services passe par une modalité organisationnelle inédite que l'on ne rencontre ni dans le champ de l'éducation et de la formation (sous ses formes traditionnelles), ni dans celui de la culture. Actuellement sont perceptibles diverses tendances relatives à la flexibilisation des modes de fonctionnement et interactions pédagogiques, à la décentration de la relation enseignant-enseigné vers l'enseigné, à la division entre « base arrière » et « base avant » dans les dispositifs, à une industrialisation qui affecte moins l'amont de la chaîne pédagogique (conception, production) que l'aval (accès à des connaissances par l'utilisateur), à la ré-ingénierie ou passage d'une ingénierie pédagogique à une ingénierie de formation et au sein de celle-ci au primat de l'ingénierie de médiation par rapport à celle de production (COMBÈS et MÆGLIN, 2005).

Dans quelles mesures les repères évoluent-ils suivant l'axe marchand/non-marchand d'une part, privé/public d'autre part ? Quels déplacements s'opèrent ? Au-delà des sphères du marché et de la redistribution (État), ne s'insinuerait-elle pas celle de la réciprocité (DECEUNINCK, 2003) ?

La recherche de compromis entre acteurs émanant de mondes différents (l'État, les organismes de formation et institutions éducatives, les industriels issus de secteurs tels que l'édition, l'audiovisuel, l'informatique, les télécommunications, les nouveaux lieux de formation – musée, tiers secteur), la détermination de configurations nouvelles et de nouvelles règles entre acteurs impliquent de s'interroger non seulement sur la nature des prestations, le statut du savoir et de l'utilisateur mais aussi sur la fonction centrale et les modes de valorisation. Sur cette question, nous nous contenterons brièvement de signaler ce qui différencie une approche de valorisation marchande tel que le courtage de celle de l'édition. Si cette dernière, fondée sur l'échange d'objets matériels, implique la référence au droit de propriété, fondement de l'ordre bourgeois, le courtage procède de l'idéal « d'assistance personnalisée » et d'un usager actif, individuellement sommé de prendre ses responsabilités, ce qui justifie le paiement d'une prestation de conseil et d'accompagnement et non d'un bien. Si le monde éditorial classique avait défini des règles spécifiques avec le monde scolaire en particulier, reste à savoir comment le développement du courtage au sein des formations relevant du registre marchand, d'une part, et le processus de mutualisation pour la production de ressources entre pairs, d'autre part, risquent de modifier les règles entre la sphère éducative et la sphère culturelle.

Telles sont les questions que posent les médiations multiples que cristallise la technique et exacerbe la confrontation de visées différentes.

Conclusion

Les différentes mesures proposées par l'AGCS et autres instances marquent la volonté des industriels du monde de la culture, de l'informatique et des télécommunications de libéraliser les secteurs de la formation et de l'éducation. Mais pour saisir les enjeux actuels, à savoir l'articulation problématique entre l'éducation et le monde éditorial, il apparaît nécessaire de comprendre la ou les voies possibles des nouvelles formes d'industrialisation de l'éducation. Ce qui caractérise cette dernière et plus particulièrement ce qui est problématique dans ce processus concerne :

- la viabilité des formes de rationalisation et d'internationalisation que le processus de technologisation laisse augurer ;
- l'acte de formation lui-même, qui oblige à ne pas occulter la relation pédagogique et à prendre en compte la difficulté de sa rationalisation et de son optimisation ;
- la difficulté actuelle à concilier logique politico-philosophique et logique économico-industrielle éducative et à redéfinir la place de l'éducation dans la société qui aboutit à l'accentuation des confrontations idéologiques entre tenants de la constitution d'un marché du savoir et défenseurs d'un secteur éducatif préservé de l'extension de la logique capitaliste ;
- les limites rencontrées, par les divers protagonistes en lice appartenant aux champs de la culture, de la formation et de l'éducation, pour s'accorder sur les finalités à poursuivre.

Notre approche, qui a mis au cœur du débat la question des mutations oblige à considérer l'importance du concept de changement de paradigme éducatif pour penser celles-ci (COMBÈS, 2007). Pourquoi ? Parce qu'il permet, d'un côté, de ne pas occulter la multidimensionnalité du système éducatif, de son inscription dans une logique de service public et, d'un autre côté, de rechercher la ou les cohérences susceptibles de se dessiner, sachant que dans ce champ, comme l'écrit Alain Chaptal (2003, p. 138), « rien ne change vraiment si tout ne change pas » et à l'inverse, comme le rajoute Pierre Mœglin (2004, p. 310-311) « lorsque cela change tout change vraiment ». Cette recherche de cohérence, qui implique de se référer aux multiples représentations qui s'affrontent, semble pouvoir s'articuler autour de trois objectifs : une recomposition spatio-temporelle qui favorise un affranchissement des cadres pratiques, pédagogiques et institutionnels en place ; l'invention d'autres circuits de production-distribution que le réseau numérique éducatif rend possible et qui peut aboutir à des formes de régulation et d'intégration entre les fonctions d'apprentissage, documentaires, administratives, gestionnaires et logistiques ; l'élaboration d'interférences originales entre monde de l'éducation-formation et celui de la culture dans l'optique de développer soit une industrie des connaissances fondée sur la propriété intellectuelle, soit celle de ressources éducatives libres dans une visée d'économie solidaire.

Cette recherche de cohérence conduit à des interrogations qui risquent de ne pas être étrangères à celles qui font l'objet de discussions dans les industries culturelles et qui parfois les devancent.

En effet, si les débats sur le statut du bien éducatif paraissent actuellement propres à ce secteur, ils ne pourront pas être évacués par les tenants d'une industrie des connaissances. De même, si la logique de produit fini comme un tout unifié, au fondement du produit édité, est remise en cause dans le champ éducatif par le développement du réseau numérique conduisant à l'affranchissement des modalités classiques de l'édition, cette tendance n'est pas exclusive à ce secteur. Les industries culturelles, au travers des plateformes, inventent également, bon gré, mal gré, d'autres circuits de production-distribution des biens et des services. Ces opportunités, au sein de l'éducation, sont l'occasion de tester des formes nouvelles d'intégration entre ressources reproductibles et systèmes de médiation, de rechercher des formes de codification, d'indexation de contenu, comme nous l'avons exposé. Ces avancées peuvent, à terme, être utiles au secteur des industries culturelles, des télécommunications ou de l'informatique, permettant d'envisager d'autres cartes de l'offre et d'ouvrir de nouveaux champs de pratiques. Il n'est peut-être pas étonnant que le secteur éducatif soit à l'origine à la fois d'un nouveau modèle socio-économique, le courtage, et de formes de mutualisation et de configurations originales.

Bibliographie

ARCHAMBAULT, Jean-Pierre, « Les turbulences de l'édition scolaire », <http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Archambault.pdf>, 2005.

BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Ève, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Gallimard, coll. « NRF essais », Paris, 1999.

CHAPTAL, Alain, « Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions des usages : le dilemme constructiviste », *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1, 2003, p. 121-147.

COMBÈS, Yolande, « La mise en marché des biens éducatifs : des questionnements autour d'une mutation », in Éric Delamotte (éd.), 2004, p. 177-196.

COMBÈS, Yolande, MÆGLIN, Pierre, « [C@mpuscience](http://erte.mshparisnord.org) : d'un modèle industriel à l'autre », in ERTE (Équipe de recherche technologique en éducation), *Les Campus numériques : un ensemble de recherches socio-économiques*, <http://erte.mshparisnord.org>, www.ifresi.univ-lille1.fr, 2005, 53 pages.

COMBÈS, Yolande, La question de l'industrie des savoirs : quels enjeux pour l'industrialisation de la formation et les industries culturelles ? in Bouquillion, Combès (coord.) : *Les industries de la culture et de la communication en mutations* in L'Harmattan, logiques sociales, 2007, pp.89-102.

Commission des communautés européennes, « Construire la société européenne de l'information pour tous, rapport intermédiaire », Direction générale V, Bruxelles, 1992 et 1996.

DECEUNINCK, Julien, FICHEZ, Élisabeth (dir.), *Industries éducatives. Situation, approches, perspectives*, Travaux et Recherches, édition du Conseil scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 2000.

DECEUNINCK, Julien, « Lieux d'enseignement/lieux d'apprentissage : l'enseignement simultané remis en cause par la technologie », in Julien Deceuninck, Élisabeth Fichez (dir.), 2000, p. 227-238.

DECEUNINCK, Julien, « Campus numériques, établissements virtuels, ressources en ligne : la carte de l'offre et le parcours de l'utilisateur », in Pierre Mœglin, Gaëtan Tremblay (dir.), 2003, p. 117-133.

DECEUNINCK, Julien, « Complexités et ambiguïtés du marché du manuel », in Éric Delamotte (éd.), 2004, p. 197-209.

DELAMOTTE, Éric (éd.), *Du partage au marché : Regards croisés sur la circulation des savoirs*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2004.

DELAMOTTE, Éric, « Petite histoire socio-économique des formes de circulation des savoirs », in Thomas Lamarche (coord.), *Capitalisme et éducation*, éditions Syllepse, coll. « Nouveaux Regards », Paris, 2006, p. 45-62.

DUBAR, Claude, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991.

LA HAYE, Yves de, MIÈGE, Bernard, « Ce que cachent les discours sur la communication », in Yves de la Haye, *Dissonances, critique de la communication*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1984, p. 120-142.

LAMARCHE, Thomas, « L'éducation entre système européen et marché mondial », in Éric Delamotte (éd.), 2004, p. 121-138.

MIÈGE, Bernard, *L'Information-communication, objet de connaissance*, De Boeck & Larcier Sa, Institut national de l'audiovisuel, Bruxelles, 2004, p. 129-131.

MÆGLIN, Pierre, TREMBLAY, Gaëtan (dir.), *2001 Bogues. Globalisme et pluralisme. Tome 3 : TIC et éducation*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2003.

MÆGLIN, Pierre, « Industrialisation de la prestation éducative, de la médiatisation à la rationalisation », in Pierre Mœglin, Gaëtan Tremblay (dir.), 2003, p. 68-83.

MÆGLIN, Pierre, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, PUG, Grenoble, 2004.

NORMAND, Romuald, « L'université gouvernée par les normes », in Thomas Lamarche (coord.), 2006, p. 97-108.

PUIMATTO, Gérard, *Les Réseaux numériques éducatifs, régulateurs, acteurs et vecteurs de l'évolution des pratiques et de l'organisation des établissements et de l'institution scolaires*, Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Paris 13, 2006, 697 pages.

RICŒUR, Paul, *Lectures I. Autour du politique*, Le Seuil, Paris, 1991, p. 176-195.